

Integración de las TIC en la enseñanza semipresencial de Artes Escénicas y Danza: tres buenas prácticas

Francisco Ramos Agudo
IES Corvera de Asturias

Resumen: Al igual que el resto de sectores de la sociedad, el ámbito escolar ha visto sacudido sus cimientos organizativos por la irrupción del coronavirus en nuestras vidas. En este sentido, algunas administraciones educativas han optado por la semipresencialidad en ciertos niveles como una medida que permitiera disminuir la interacción social y facilitara la adopción de distancias de seguridad en el aula. Esto, asimismo, ha supuesto la adopción del proceso de enseñanza-aprendizaje a un escenario novedoso para la mayoría de actores escolares (especialmente en las enseñanzas no universitarias), proceso en el que están jugando un papel determinante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así, esta comunicación presenta tres buenas prácticas de integración de las TIC en la impartición de la materia Artes Escénicas y Danza, asignatura específica de 4º ESO, en el centro público IES Corvera de Asturias (Los Campos).

Palabras clave: Artes escénicas, danza, teatro, TIC, semipresencial.

1. ¿Qué es la enseñanza semipresencial?

Los escenarios en los que se está representando la enseñanza secundaria en nuestro país durante el curso 2020/2021 varían, al igual que ocurre con las medidas sanitarias de contención del virus, entre comunidades de forma tan variada como ya sucediera con los modos de afrontar la evaluación del curso 2019/2020 (sintetizados por Trujillo Sáez, Segura Robles, Fernández Nava y Jiménez López en *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*, 2020). Una propuesta compartida por varias autonomías para reducir en los centros la interacción social y asegurar cierta distancia de seguridad entre el alumnado durante el incierto período que dure la pandemia es el recurso en determinados niveles a la llamada semipresencialidad.

La enseñanza semipresencial es una metodología híbrida que combina técnicas de la tradicional asistencia al aula del alumnado para ser formado por un especialista con las propias de la educación a distancia: aquella que García Aretio (2001) define como diálogo didáctico mediado entre un profesor y un estudiante que, ubicado en un espacio diferente, aprende de forma independiente, pero colaborativa. Esta convergencia de enfoques formativos, también conocida como *blended learning*, no tiene una única manifestación y abarca un amplio espectro desde la presencial a la virtualidad absolutas, si bien su público se ha situado prioritariamente a partir de la mayoría de edad dada la autonomía para el estudio que precisa el estudiante; de hecho, no son pocos los que creen que “es previsible que el futuro de la enseñanza universitaria en la tercera década del siglo XXI sea mayoritariamente semipresencial” (Area Moreira, 2020, p. 259). Y, sin embargo, en un año en el que hemos tenido que reinventarnos esta semipresencialidad ha surgido como una opción más segura y, por qué no decirlo, económica para las administraciones educativas incluso en etapas no universitarias como la Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional o Bachillerato.

En el caso del Principado de Asturias, tal y como marca la *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2020-2021* de 10 de septiembre de 2020, se ha optado por implantar un modelo de asistencia al centro en días alternos en aquellos niveles a partir de 3º de ESO en los que no se garantizase la distancia de seguridad de 1,5 metros entre puestos en el aula. Para ello, cada unidad en régimen semipresencial se ha dividido en dos mitades o turnos, de modo que una parte del alumnado acude al centro durante toda la jornada de lunes, miércoles y viernes y la otra martes y jueves; alterando estos papeles cada semana. Si bien no son pocos los centros que paulatinamente han ido abandonando el modelo merced a la adecuación de espacios en sus instalaciones y, sobre todo, temerosos de que sus debilidades y amenazas pesasen más que sus fortalezas y oportunidades, su implantación ha supuesto que en los primeros compases del curso el profesorado haya tenido que idear diversos planteamientos para las distintas situaciones de su alumnado: grupo completo dividido en dos turnos, sobre todo en materias troncales; todo un grupo de distintas unidades perteneciente al mismo turno, en algunas materias específicas y de libre configuración; atención de una parte del alumnado que acude a diario al margen de los turnos debido a su condición de ACNEAE o para evitar acrecentar la brecha digital diagnosticada, etc. Esto ha venido determinado también por el carácter propio de cada materia y su currículo, por la competencia digital docente y discente o por los recursos tecnológicos de los que disponen los actores escolares, por citar algunos de los múltiples factores que determinan el éxito o fracaso de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Enseñanza semipresencial de Artes Escénicas y Danza en el IES Corvera de Asturias

Antes de analizar ciertas prácticas concretas, núcleo de este artículo, debe señalarse el contexto en el que han sido desarrolladas. Así, hablamos de un centro educativo, el IES Corvera de Asturias (Los Campos), en el que el alumnado de 4º ESO acude al centro en el régimen de semipresencialidad en días alternos descrito previamente; concretamente de un grupo de 12 alumnos de Artes Escénicas y Danza, materia específica impartida tres días a la semana: martes, miércoles y viernes. Para mayor complejidad, de ellos dos acuden al centro a diario por ser considerados alumnado vulnerable, mientras que los diez restantes al menos pertenecen al mismo turno. Esto quiere decir que si una semana se puede impartir una sesión con dos alumnos en el aula (martes) y dos sesiones con doce alumnos (miércoles, viernes), la semana siguiente cambian las tornas: solo los martes está todo el grupo en el aula, mientras que miércoles y viernes solo dos alumnos acuden al instituto. Asimismo, la distribución semanal de la materia implica que haya tres sesiones seguidas con todo el grupo y tres con solamente dos. En suma, vemos un contexto en el que resulta complejo cuanto menos diseñar secuencias didácticas considerando que “el principal objetivo debe ser conseguir un tránsito fluido entre los momentos presenciales y los no presenciales” (Sangrà, 2020, p. 210); máxime cuando tenemos que atender simultáneamente a alumnos que estén en casa y a otros en el propio aula.

Como señala Motos Teruel (2009), la finalidad de una materia como Artes Escénicas y Danza no es formar actores, directores teatrales o escenógrafos profesionales, sino que el alumnado desarrolle competencias de expresión dramática, comunicación grupal y teatral a través del juego teatral y, de este modo, comprender mejor tanto el mundo que le rodea como a sí mismo. Por supuesto, el mejor camino para lograr estos objetivos es trabajando juntos, en grupo, en un mismo espacio; ahora bien, ¿cómo no renunciar a estos fines en los contextos presenciales discontinuos en los que tenemos que movernos? Sin duda, las TIC son las que

nos permiten afrontar retos como el que nos plantea el curso 2020/2021 al tiempo que se revalorizan como herramientas al servicio de la enseñanza. Precisamente, las tres prácticas descritas en este artículo, ya desarrolladas entre los meses de octubre y enero, se sirven de distintos recursos tecnológicos para conseguir que la formación del alumnado se vea afectada lo menos posible en las circunstancias actuales.

2.1. Primera práctica: vídeo y chat en directo al servicio de Don Juan

El ya citado Motos Teruel (2009) puntualiza que la enseñanza del teatro ha de tener necesariamente un componente de alfabetización artística, y esto implica un primer contacto de los adolescentes con títulos aplaudidos de nuestra historia teatral. En este sentido, una obra como el *Don Juan Tenorio* de Zorrilla puede ser una estupenda oportunidad, pese al verso al que no están acostumbrados, para que el alumnado se adentre en el teatro clásico. El visionado y comentario de la versión de esta emblemática obra realizada por Ron Lalá en Alcalá de Henares en 2018, así como la recreación de la icónica escena de la declaración del burlador a doña Inés, son los objetivos fundamentales de esta primera práctica semipresencial apoyada, fundamentalmente, en dos TIC: Microsoft Teams y Youtube.

La secuencia didáctica se desarrolló durante dos semanas (es decir, durante seis sesiones):

- Primera (presencial): Presentamos la obra mediante una ficha de contextualización sobre su importancia histórica, los personajes principales que íbamos a encontrar y el punto de partida del argumento para, inmediatamente después, comenzar el visionado de su representación en Youtube.
- Segunda y tercera (semipresencial): Tanto los dos alumnos del aula como los diez de casa continuaron visionando la obra. Para asegurar que el alumnado iba comprendiendo la obra, el visionado se acompañaba de un comentario en directo a través del chat de Teams, emulando así la cada vez más extendida práctica en nuestra sociedad (y, por supuesto, entre nuestro alumnado) de recurrir a las segundas pantallas para interactuar en vivo mientras se visualiza cualquier tipo de contenido en la pantalla principal (Neira, 2016).

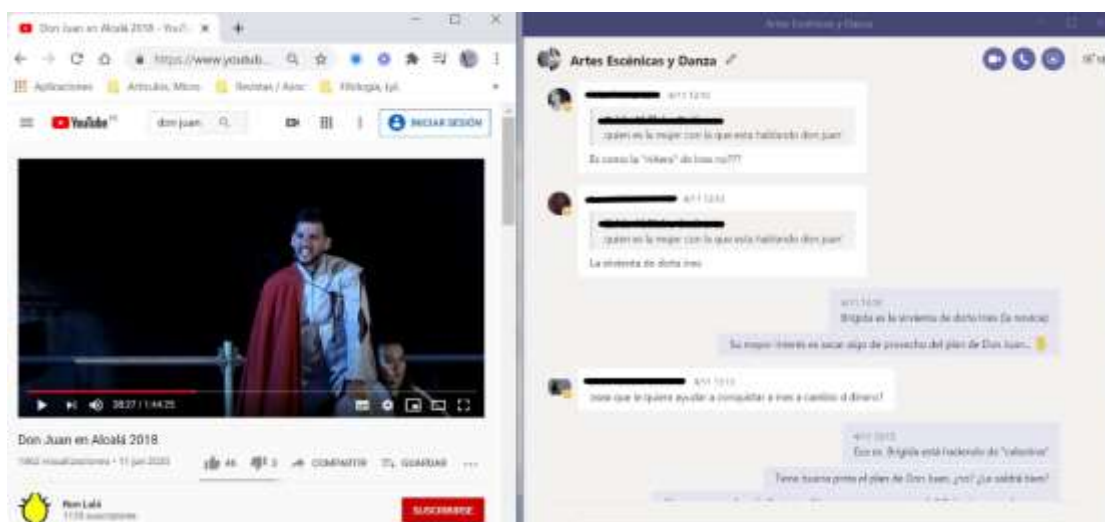


Imagen 1. Visionado en Youtube y comentario de la obra en Teams de forma simultánea

- Cuarta (semipresencial): Cuando finalizó la obra, mantuvimos un debate sobre la misma en el mismo espacio, el chat, en el que se ha ido comentando la misma durante su visionado.

- Quinta (presencial): Ya con todos de vuelta al aula, retomamos el debate desarrollado a distancia para inmediatamente después volver sobre una selección de fragmentos de la obra y practicar una lectura dramática de estos ante el resto de compañeros.
- Sexta (presencial): Como cierre, planteamos la representación en parejas de variaciones improvisadas sobre el fragmento más destacado de la obra, la declaración de Don Juan a doña Inés (acto IV, escena III), personalizando aspectos del mismo tales como el cambio de registro (más o menos coloquial), la caracterización de los personajes (¿y si Doña Inés hubiera tenido un carácter más fuerte?), el propio final de la escena (¿por qué no matar ya a uno de estos personajes para ahorrar sufrimientos?) y, en suma, cuantas singularidades salieron de unas cabezas que, puede que sin pretenderlo, hayan asimilado las bases de uno de nuestros mitos literarios más universales.

2.2. Segunda práctica: ensayo en red de una representación grupal

En este caso, planteamos a finales del primer trimestre el reto de realizar un montaje teatral compuesto por la representación encadenada de diversas escenas breves de películas en el ya citado régimen de semipresencialidad, trabajando así sobre una interrelación artística que respalda, junto a tantos otros aspectos recogidos por Motos Teruel (2009), la necesidad de incluir el teatro en el currículum. A lo largo de las distintas fases del proyecto escénico, cuya duración fue de un mes aproximadamente, hubo que fijar un sistema de trabajo que permitiese sacar el mayor rendimiento de cada contexto, presencial y semipresencial, pues no olvidemos que “en la enseñanza a distancia se requieren diferentes comportamientos, tanto en el docente como en el estudiante” (García Aretio, 2001: 167). Así, para la selección de escenas recogidas en la imagen que prosigue a estas líneas, fijamos las siguientes fases:

Nº	ESCENA	TIPO	PPAL	ALUMNOS	SECUN	ALUMNOS
1	Todo bien, cariño (Padre no hay más que uno)	Escena cómica	2	Nerea G. (MAMÁ)	5	Yasmina (SARA)
				Lidia (PAPÁ)		Nerea A. (ROCÍO)
2	¡Quiero bailar! (Pulp Fiction)	Escena de baile	2	Aroa (MIA)	2	Zaida (CARLOTA)
				Zaida (VINCENT)		Iker (DANI)
3	En una jaula (Desayuno con diamantes)	Discusión de pareja	2	Nerea A. (HOLLY)	1	Diego (AZAFATA)
				Diego (PAUL)		Nerea G. (PRESENT 1)
4	Soy bisexual (Bohemian Rhapsody)	Confesión sentimental	2	Rylan (FREDDY)	NO	UNAI (TROFEO)
				Alba (MARY)		
5	La gente como tú (Yo soy Sam)	Diálogo sobre frustración	2	Yasmina (SAM)	NO	Rylan (TAXISTA)
				Sara (RITA)		NO
6	¿Abogado? (El cabo del miedo)	Monólogo de un loco	1	Iker (MAX)	3	Alba (PALIZA 1)
						Unai (PALIZA 2)
						Lidia (ABOGADO)
7	¡La libertad! (Braveheart)	Discurso de motivación	1	Unai (WILLIAM)	Varios	Todos (SOLDADOS)

- Visionado, selección de escenas y reparto (presencial / semipresencial):
 - o Búsqueda y visionado en Youtube de las escenas.
 - o Descarga de las escenas y subida a los archivos del grupo de Teams de clase.
 - o Asignación de papeles en Word, así como del orden de representación de las escenas.
- Extracción de los guiones y personalización (semipresencial):

- Redacción en Word y subida a Teams de los guiones para su posterior memorización.
- Lecturas dramatizadas del guion (presencial / semipresencial):
 - Videollamadas por Teams por componentes de cada escena para practicar el texto. Los alumnos que acudían a clase a diario dispusieron de un dispositivo digital para conectar también junto a sus compañeros de escena, puesto que participaban de representaciones distintas. Haber preparado una misma escena para ellos hubiera facilitado bastante la organización, pero al mismo tiempo no estaríamos valorando la viabilidad o no de este sistema de trabajo con alumnos que se encontraban fuera del centro.
- Estudio del guion (semipresencial). No se dedicó apenas tiempo de las clases presenciales para que memorizaran los papeles, ya que era preferible concentrar esos minutos en la siguiente fase.
- Ensayos y representación grabada (presencial). El último día de dedicación al proyecto, realizamos dos pases grabados de la misma con un breve espacio de descanso y, eso sí, sin público aún (práctica reservada para el segundo y tercer trimestre).
- Revisión de la representación grabada (semipresencial). Por último, una sesión se dedicó a revisar las grabaciones con el objetivo de que el alumnado valorase sus propias habilidades e hiciese un balance crítico de aquellas competencias actorales adquiridas, en desarrollo o aún pendientes de integrar entre sus habilidades dramáticas.

Por supuesto, es probable que el plazo de un mes que dedicamos a este proyecto hubiera sido menor en condiciones de presencialidad absoluta, así como la calidad de las representaciones tiene un amplio margen de mejora. No obstante, el objetivo de lograr llevar a cabo una representación que supusiese la coordinación de todo el grupo en estas condiciones de semipresencialidad era incierto y, sin embargo, se puede decir que fue logrado, siendo el resultado valorado positivamente tanto por el docente como por el propio grupo.



Imagen 2. Capturas de la grabación de la representación (escenas 2 y 7 a izquierda y derecha, respectivamente)

2.3. Tercera práctica: iniciación a la danza a través de TikTok

Por último, en los primeros compases del segundo trimestre trabajamos sobre otro de los objetivos del currículo como es el aprendizaje grupal de una coreografía, entendido no solo como la práctica continuada de un movimiento expresivo sino también, tal y como apuntan Fructuoso Alemán y Gómez (2001), como un medio más para fomentar el conocimiento, la aceptación y el dominio del propio cuerpo al mismo tiempo que se favorece la relación del alumnado con el mundo que les rodea; esto es, una formación que afecta a sendos planos motor y socioafectivo. Así, con el objetivo de implicar al alumnado, partimos de sus

conocimientos previos y en lugar de memorizar una coreografía ya existente, crearon una propia a partir de una selección de canciones y pasos popularizados en la red social *TikTok*. Precisamente, a esta recurrimos para consultar las coreografías de los doce fragmentos de canciones que sumaron unos tres minutos y medio de duración y constituyeron el proyecto: un término medio asequible para aquellos alumnos con poca experiencia bailando, pero que supo a poco a quienes podrían doblar o triplicar el número de canciones sin demasiado esfuerzo. No en vano, es la imitación de vídeos de tal red social una práctica muy extendida entre ciertos adolescentes hoy en día, y es conveniente que los docentes seamos conscientes de este y otros intereses del alumnado para sacarles provecho desde el punto de vista didáctico.

En cuanto al planteamiento, en este caso fue sencillo en tanto que una vez seleccionadas las canciones, descargados los vídeos y organizados en una carpeta del sistema de archivos de Teams al que tiene acceso todo el alumnado, el proyecto consistió en realizar ensayos individuales, en las sesiones semipresenciales, y grupales (bien todos juntos, bien en pequeños grupos) en aquellas presenciales. En este caso, se dio más libertad de organización del tiempo fuera del aula al alumnado en tanto que no tenía demasiado sentido el planteamiento de reuniones síncronas, como sí ocurriera en las dos prácticas presentadas previamente. Por otra parte, cabe destacar el gran papel que una de las alumnas del grupo, mucho más versada en danza que el propio docente, tuvo a la hora de corregir movimientos de sus compañeros y de desarrollar habilidades de liderazgo al tiempo que hacía más conscientes al resto de estudiantes de la necesidad de conciliar el aspecto expresivo y cierto formalismo o técnica en la danza (Fructuoso Alemán y Gómez Serrano, 2001); así como, en gran medida, pudo empatizar con las dificultades de la propia labor docente.

La evaluación final del proyecto se hizo a partir de dos pases grabados. En primer lugar, los alumnos se dividieron en grupos de tres personas para realizar la coreografía, de modo que se pudiera prestar más atención a la actuación particular de cada uno de ellos. Posteriormente, se realizó un pase grupal, de modo que la dificultad estribaba en que era necesaria una mayor coordinación. En cualquier caso, ambos fueron grabados y compartidos con el alumnado para poder valorar los aciertos y errores de sus actuaciones, reconociendo asimismo la diferencia entre lo que uno cree haber hecho y lo que verdaderamente hace en un escenario. Esta reflexión, clave para encarar con la seriedad que merece el proyecto final del curso (la representación de una obra de teatro en tres actos en un contexto dramático real: es decir, en un escenario de un teatro, no en el gimnasio del centro, y ante público), no hubiera sido posible sin las grabaciones.



Imagen 3. Captura de la grabación de la coreografía grupal

3. Conclusiones: las TIC, aliadas en la enseñanza semipresencial

Las TIC no constituyen el núcleo de nuestra labor docente, pero pueden ayudarnos a desarrollarla de una manera más eficiente al tiempo que nos permiten conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar con otras prácticas culturales habituales hoy en día no solo entre adolescentes: comentarios en directo a través de una aplicación, conexiones mediante videollamada, imitación de vídeos vistos en redes sociales... Por otra parte, aunque es lógicamente preferible desarrollar nuestra labor con el alumnado adolescente en un escenario presencial, no pandémico, hemos de reconocer que la integración de las TIC nos ha permitido atender más y mejor al alumnado que sin ellas en los difíciles momentos para la enseñanza que estamos atravesando durante el curso 2020/2021, tal y como evidencian las tres prácticas descritas. Por ello, sin que sean el factor esencial que defina el éxito o fracaso de un planteamiento didáctico, hemos de considerar a las TIC como aliadas en la enseñanza, en general, y en el escenario semipresencial, en particular. Por último, antes de cerrar el telón, cabe apuntar que pese a las lógicas dificultades que esta decisión encierra, está mereciendo la pena haber apostado por mantener la enseñanza de una materia no obligatoria como Artes Escénicas y Danza, contribuyendo así a la reivindicación del carácter seguro de la cultura (popularizado en redes sociales con el eslogan #CulturaSegura) y a que el alumnado experimente de primera mano aquella idea de Vittorio Gassman de que la mejor cualidad que un actor puede tener es ser mercurial, saber adaptarse a la temperatura de cada momento. Desde luego, no estamos disfrutando de un tiempo agradable, pero pronto podremos decir que logramos superarlo con la predisposición de los principales actores escolares y, también, con los aliados tanto humanos como tecnológicos que nos acompañaron.

4. Bibliografía

- AREA MOREIRA, Manuel (2020). La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual. En TURULL, Max (coord.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 259-269). Octaedro: Barcelona.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2020, 10 de septiembre). *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2020-2021*.
- FRUCTUOSO ALEMÁN, Carolina; GÓMEZ SERRANO, Carmen (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Educación Física y Deportes*, 66, 31-37.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel: Barcelona.
- MOTOS TERUEL, Tomás (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- NEIRA, Elena (2016). *La otra pantalla. Redes sociales, móviles y la nueva televisión*. Editorial UOC.
- SANGRÀ, Albert (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando; SEGURA ROBLES, Adrián; FERNÁNDEZ NAVAS, Manuel; JIMÉNEZ LÓPEZ, Manuel (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*. Santillana.